

Fremdverstehen - aber wie? Ein Verfahren zur Anbahnung von Fremdverstehen

Christiane Kallenbach

1. Der Begriff 'Fremdverstehen'

"Fremdverstehen" - ein in der Alltagssprache nicht gerade gebräuchliches Wort. Andere Zusammensetzungen mit dem Wort "fremd" klingen zumindest sehr viel selbstverständlicher, z.B. Fremdenverkehr, Fremdsprache, Fremdwort, Fremdenhaß. Der Begriff "Fremdverstehen" hingegen zwingt, Abstand zu nehmen und zu überlegen, um wen und was es hier geht. Die Vielschichtigkeit der Problematik läßt sich vielleicht am besten anhand einiger Fragen aufzeigen:

- Wodurch ist/wird etwas fremd - und fremd für wen?
- Was macht Menschen zu Fremden?
- Welche Rolle spielt dabei eine fremde Sprache?
- Wie ist es möglich, sich zu verstehen?
- Ist es überhaupt möglich, Fremde, Fremdes zu verstehen?
- Und was passiert dann? Ist dann weniger Fremdheit da oder gar keine mehr oder im schlimmsten Fall mehr als zuvor?

"Fremdheit" ist eine Frage der Perspektive. Nichts ist seinem Wesen nach fremd, sondern immer nur aus einem bestimmten Blickwinkel heraus. Eine Sprache z.B. ist immer nur für einen größeren oder kleineren Teil der Menschheit eine Fremdsprache. Wenn man beispielsweise Spanisch als *Fremdsprache* lernt, stehen einem über 300 Millionen Menschen gegenüber, die Spanisch als Muttersprache sprechen. Keine Sprache ist also an sich fremd, und kein Mensch ist an sich fremd. "Fremd" ist keine wertneutrale Kategorie. Fremd kann etwas nur sein *für* jemanden—einen einzelnen oder eine Gruppe, d.h. wenn man es dem eigenen "Ich" oder "Wir" gegenüberstellt, dem, was einem vertraut ist.

Fremdheit beruht also immer auf einer Beziehung zwischen mir und dem, was mir als fremd entgegentritt. Ein Verstehensprozeß schließt sich an eine solche Begegnung oder Konfrontation mit dem Fremden nun keinesfalls automatisch an. Das bewußte Ab- und Ausgrenzen des Fremden wird betrieben mit dem Ziel, das Ich- oder Wir-Gefühl zu stärken. In dem Moment ist Fremdverstehen überhaupt nicht gewollt. Eine andere Position stellt zuoberst den grundsätzlichen Zweifel, wonach man den Anderen, das Fremde prinzipiell nicht verstehen kann. Jeder ist aufgrund seines kulturellen Umfeldes in bestimmten Denkschemata und Sichtweisen verhaftet. Das Bemühen um Verstehen, das sich notwendigerweise auf den Rahmen der eigenen Maßstäbe und Werturteile beschränken muß, resultiert damit unweigerlich in der Unterwerfung und Aneignung des Fremden, in der "Kolonialisierung von Lebenswelten" (Bergold/ Flick 1987, S. 13 ff.). Demzufolge macht das Gefangensein im eigenen Denksystem und Weltbild Fremdverstehen grundsätzlich unmöglich.¹

Wenn es jedoch nicht bei einer Frontalstellung bleiben soll—hier das Eigene, dort das Fremde— muß es einen Prozeß der Annäherung geben, das heißt zunächst, man muß von der prinzipiellen Möglichkeit des Verstehens ausgehen. Fremdsprachliche und interkulturelle Lernprozesse wären ohne dieses grundsätzliche Verstehenspostulat hinfällig, da sie ihrer Zielperspektive beraubt wären. Sie beziehen ihre Berechtigung und ihre Dynamik gerade daraus, daß das Fremde Angebot und Aufforderung sein kann, hinzuzulernen, sich über eigene Standpunkte und Begrenzungen klar zu werden und den eigenen Horizont und vertraute Vorstellungen zu überdenken. Verstehen heißt also nicht nur eine Sprache haben, in der man sich verständigen kann, sondern heißt auch, sich um eine andere Sichtweise bemühen: Interkulturelles Lernen "ist ein Lernprozeß, in dem nicht der Informationsgewinn als ausschlaggebendes Kriterium dienen kann, an dem der Erfolg zu messen wäre, sondern die Veränderung des eigenen Standpunktes." (Christ 1994, S. 31)

2. Fremdverstehen als Ziel im Fremdsprachenunterricht

Was als fremd wahrgenommen wird, ist jeweils eine Frage der individuellen Einschätzung. Fremdheit kann in der eigenen Person ausgemacht werden, in engsten Vertrauten, in Angehörigen der eigenen Kultur. Man muß nicht notwendigerweise erst die Grenzen des eigenen Kultur- und Sprachraums verlassen, um ihr zu begegnen. Mit jener speziellen Form der Fremdheit, die durch die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Sprachen und Kulturen bedingt ist, beschäftigt sich jedoch die Fremdsprachendidaktik.

Üblicherweise wird ein Hauptanliegen des Fremdsprachenunterrichts darin gesehen, Verständigung zwischen Menschen unterschiedlicher Sprachen zu ermöglichen. Dabei stellt das Bemühen der Lerner, sich mit einer fremden Sprache auseinanderzusetzen, zweifellos einen ersten Annäherungsschritt dar. Fremdsprachenunterricht hat darüber hinaus die Aufgabe, Wissen zu vermitteln über die Welt des anderen, Wissen, das es möglich macht, Standpunkte und Verhalten anderer in ihrem jeweiligen kulturellen Bezugsrahmen zu sehen. Der Fremdsprachenunterricht, der auf zwischenmenschliche Begegnungen vorbereiten soll, kann es jedoch nicht bei einer reinen Gegenstandsorientierung belassen, sondern muß den Lernenden als erkennendes Subjekt ausdrücklich einbeziehen. "Hier werden die von ihnen in die Begegnung mit fremder Kultur eingebrachten Einstellungen und Verstehensgrundlagen beschrieben und die Möglichkeiten und Ziele ihres Verstehens überhaupt problematisiert." (Schinschke 1995, S. 56)

In einem Lehr-/Lernkontext läßt sich Fremdverstehen somit als Lernziel formulieren, das in zweierlei Richtungen weist: Es geht um den Erwerb von Wissen im Hinblick auf "das Fremde", um eine Annäherung an die Perspektive anderer. Dieses Wissen kann aber nur dann konstruktiv zum Tragen kommen, wenn dieser Prozeß begleitet wird von einem Erkenntnisgewinn im Hinblick auf die eigene Person. Hier geht es um die Einsicht, daß Verstehen keineswegs nur ein auf den anderen gerichteter Prozeß ist, sondern sich immer auch und gerade rückbezieht auf eigene Standpunkte und vertraute Auffassungen, auf die Beschränkungen des eigenen Weltbildes.

Fremdverstehen als Lernziel impliziert somit *Selbstreflexion*, d.h. Nachdenken darüber, wie eigene Meinungen und Werturteile zustande kommen, *Anerkennen*, daß der Andere, der Fremde eine ebenso gültige Weltsicht mitbringt und schließlich *Gesprächsbereitschaft*, um in beide Positionen Bewegung zu bringen.

Jeder Frage nach dem "Was" (Begriff) und dem "Wozu" (Lernziele) muß im Hinblick auf die Anbahnung interkultureller Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht notwendigerweise die Frage nach dem "Wie" folgen. Die Tatsache, daß Fremdheit und Verstehen duale Kategorien sind, die immer ein Ich und ein Gegenüber implizieren, macht die Fähigkeit und die Bereitschaft zum Dialog zum Dreh- und Angelpunkt im Prozeß des Fremdverstehens. Ein solcher Dialog kann in der direkten zwischenmenschlichen Begegnung bestehen, aber beispielsweise auch in der Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen literarischen Texten oder anderen fremdkulturellen Manifestationen. Wie aber kann gewährleistet werden, daß Lernende für einen solchen Dialog im Sinne der oben formulierten Lernziele "gerüstet" sind? Woher nehmen sie die Bereitschaft, sich auf die fremde Perspektive einzulassen und ihre eigene kritisch in Rechnung zu stellen?

3. Im Dialog mit sich selbst: "Da hab' ich noch nie so richtig drüber nachgedacht"²

Die Frage stellt sich, wie exemplarische Lernprozesse angebahnt werden können, die zu einer solchen reflektierenden Haltung führen—einer Haltung, die sich der eigenen Vorurteile bewußt ist und sich das eigene Vorverständnis vergegenwärtigt. Ich möchte deshalb eine Lernphase beschreiben, die ihren Platz sinnvollerweise *vor* einer tatsächlichen realen oder exemplarischen Begegnung mit dem Fremden hätte—eine Phase also, in der es noch nicht darum geht, in der oben genannten Weise in den Dialog mit anderen zu treten, sondern gewissermaßen mit sich selbst.

Ein Verfahren, das diese Art des Dialogs mit sich selbst ermöglicht, ist die Auseinandersetzung mit subjektiven Theorien. Sie sollen im folgenden im Mittelpunkt stehen, weil sie darauf angelegt sind, sich über das eigene (Vor-)Verständnis in einem bestimmten Zusammenhang Klarheit zu verschaffen.³

3.1 Was sind subjektive Theorien?

Es ist zu Beginn vielleicht hilfreich zu sagen, was subjektive Theorien *nicht* sind: Sie sind in der Regel nicht als fertige Gebilde irgendwo in unseren Köpfen, z.B. als subjektive Theorien zum Stichwort "Umwelt" oder "multikulturelle Gesellschaft", die man nur abzurufen bräuchte. Gleichwohl hat jede/r eine Menge Wissen und Meinungen zu einzelnen Aspekten solcher komplexer Themen. Man hat einzelne Aspekte möglicherweise mit anderen diskutiert, darüber gelesen und nachgedacht, aber man wird für gewöhnlich im Alltag keine hieb- und stichfeste, zusammenhängende Theorie sozusagen "auf Knopfdruck" parat haben.

Das Konstrukt "subjektive Theorien" betont die Subjektivität und den Theoriestatus subjektiven Wissens. Die Subjektivität beruht darauf, daß der/die einzelne jeweils nach Maßgabe der spezifischen Lebenszusammenhänge und deren Möglichkeiten und Erfordernissen Wissen konstruiert. Dabei ist Subjektivität keinesfalls als völlig willkürlich anzusehen. Sie unterliegt vielmehr den "historical and social constraints that operate on a particular culture or class" (Mandler 1975: 21).

Was aber macht eine subjektive "Wissensansammlung" zu einer subjektiven *Theorie*? Wie lassen sich subjektive Theorien in ihrer Spezifik charakterisieren, ohne daß sie gegenüber wissenschaftlichen Theorien von vornherein als minderwertig dastehen? Die Fragen lassen sich nur beantworten, wenn vorher festgelegt wird, was eine Theorie im allgemeinen auszeichnet. Als Arbeitsdefinition ist es ausreichend, "Theorie" über die drei Aspekte Inhalt, Struktur und Funktion zu kennzeichnen. Das heißt, sie benennt die konstitutiven Elemente eines Sachverhalts (Inhalt), zeigt auf, in welchem Verhältnis diese zueinander stehen, indem sie Argumentationslinien und Begründungszusammenhänge herstellt (Struktur), und sie erklärt, ordnet und prognostiziert (Funktion).

Subjektive Theorien rekurren auf Alltagswissen, das zum einen aus persönlichen Erfahrungen gewonnen wurde, zum anderen aus tradiertem Wissen besteht. Dieses Wissen ist größtenteils implizit. Es muß—und kann—(z.B. für eine ausführliche Stellungnahme oder in einer Forschungssituation) expliziert werden, um eine subjektive Theorie zu entwickeln. Subjektive Theorien sind komplex, weil sie potentiell alles verfügbare relevante Wissen einbeziehen. Eine Aussage wie "Ich find das blöd" ist somit noch keine subjektive Theorie. Subjektive Theorien sind in ihrer Herleitung und Formulierung eher informell und vage und können in ihren Teilen durchaus inkohärent und sogar widersprüchlich sein, solange sie ihre Argumentations- und subjektive Erklärungsfunktion erfüllen. Ursache-Wirkungsmechanismen werden auch ohne überzeugende Beweise zugeschrieben und auf Personen eher als auf situative oder strukturelle Zusammenhänge bezogen. In der Regel besteht nicht das Bestreben, subjektive Theorien auf ihre Richtigkeit zu überprüfen und möglicherweise als falsch oder ungerechtfertigt zu erkennen, sondern die Tendenz, sie zu bestätigen. Subjektive Theorien sind deshalb relativ stabil. Eine solche Bestätigung kann sich vom Individuum bemerkt oder unbemerkt vollziehen, wenn z.B. popularisierte wissenschaftliche Theorien in subjektive Begründungszusammenhänge einbezogen werden (Furnham 1988: 223 ff.). Sie stehen insgesamt auf einer beschreibenden Ebene, auf der die Prozesse der Informationsselektion und -anordnung außen vor bleiben. Subjektive Theorien können eher allgemein sein und relativ unspezifisch den Erklärungsbedarf für eine Reihe von Phänomenen abdecken oder sich speziell auf bestimmte Wirklichkeitsausschnitte beziehen, ohne daraus allgemeine Prinzipien abzuleiten. Subjektive Theorien enthalten affektive Bewertungen in Form von Emotionen, die auf eher punktuelle Gegebenheiten, Ereignisse oder Personen bezogen sind, sowie grundlegende Einstellungen.⁴

Im wissenschaftlichen Kontext werden gewöhnlich gerade die Gegenbegriffe der hier aufgeführten Merkmale positiv gewertet. Eine wissenschaftliche Theorie sollte demnach intersubjektiv nachvollziehbar, formal, logisch, kohärent, konsistent, traditionellerweise

wertneutral sein, Ursache und Wirkung sorgfältig identifizieren und umsichtig zuschreiben, die Prozesse ihrer Entstehung und Aufrechterhaltung berücksichtigen und sich Falsifikationskriterien unterziehen lassen.

Man kann folglich subjektive und wissenschaftliche Theorien nicht anhand derselben Kriterien beurteilen. Sie sind aber unter strukturellen und funktionalen Gesichtspunkten vergleichbar. Sowohl subjektive als auch wissenschaftliche Theorien dienen dazu zu verstehen, wie etwas ist, zu erklären, warum es so ist und vorherzusagen, wie etwas sein wird. Subjektives Wissen bzw. subjektive Theorien, die im Alltag tauglich sein sollen, müssen diese Funktionen unter beträchtlichem Handlungsdruck erfüllen, von dem wissenschaftliche Theorien befreit sind. Unter diesem Aspekt erweisen sich die oben aufgeführten Charakteristika subjektiver Theorien durchaus als Vorzug: "Ap [alltagspsychologisches, C.K.] Wissen scheint besser auf die Anforderungen der Praxis ausgerichtet zu sein. Die mangelnde Präzision und Eindeutigkeit der Alltagspsychologie erlaubt dem Handelnden eine flexible Handhabung der Theorie [...]. *Der mangelnden Präzision stehen somit die Vorzüge der Flexibilität und Ökonomie gegenüber, während die wissenschaftliche Psychologie die Präzision durch eine massive Beschneidung des Realitätsbereiches und geringere zeitliche Effizienz erkaufen muß.*" (Thommen 1985: 96 f.; Hervorhebung im Original).

Subjektive Theorien werden in einem Gespräch expliziert. Sie stehen in dem Moment nicht mehr als gebrauchsfertiges Wissen im Handlungsbezug, sondern werden in der Kommunikation entfaltet. Sie sind unter diesen Bedingungen etwas Werdendes. Durch die Explizierung, d.h. die Darstellung für ein Gegenüber, entstehen Anforderungen in Bezug auf Kohärenz, Konsistenz, Desambiguierung und Kontextualisierung, die man an sich selbst nicht zu stellen braucht. Die bloße Präsenz eines anderen Menschen—ganz zu schweigen von Nachfragen, Kritik und Gegenpositionen—erhöht die Notwendigkeit von Begründungen, möglicherweise auch Rechtfertigungen.

Eine wesentliche begriffliche Trennung liegt somit in der Unterscheidung von "subjektivem Wissen", das implizit und handlungsorientierend bzw. -leitend ist, und "subjektiver Theorie", die als solche erst entsteht, indem subjektives Wissen expliziert wird. Eine solche Unterscheidung kann natürlich nur eine analytische sein, denn die Grenze, an der einmal geäußerte subjektive Theorien oder zumindest Teiltheorien wiederum als potentiell handlungsleitendes Wissen zur Verfügung stehen, muß als fließend angenommen werden.

Zusammenfassend läßt sich eine subjektive Theorie damit definieren als komplexes Konstrukt, das in der individuellen Erfahrung und dem subjektiven Wissen verankert ist. Subjektive Theorien sind explizit. Das Wissen, das ihnen zugrunde liegt, bezieht sich auf einen bestimmten Lebensbereich, ohne dabei jedoch andere Zusammenhänge auszublenden, denn die subjektive Theorie zentriert sich in der Person und ihrer unmittelbaren Betroffenheit. Subjektive Theorien sind Rekonstruktionen, in denen Wissen jenseits von Handlungsbezügen zur Sprache gebracht wird und in dieser rückblickenden Perspektive sehr viel stärker in Zusammenhängen dargestellt werden kann, als es im Alltag möglich oder überhaupt nötig wäre.

3.2 Was leisten subjektive Theorien im Hinblick auf Fremdverstehen?

Diese Frage so zu formulieren impliziert, daß eine Umsetzung empirischer Verfahren von einem Forschungs- in einen Unterrichtskontext machbar erscheint—"in eine Form [...], die es auch dem Lehrenden möglich macht, damit umzugehen." (Königs 1983, S. 19) Inwieweit lassen sich subjektive Theorien, die zunächst ein Forschungsinstrumentarium darstellen, überhaupt in den Rahmen einer Lehr-/Lernsituation mit ihren spezifischen Bedingungen und vor allem ihren zeitlichen Restriktionen einbringen? Wohin soll eine solche Didaktisierung führen?

Bei subjektiven Theorien geht es immer um Selbstreflexion. Sie sind auf Bewußtmachung angelegt, d.h. auf die Aktualisierung von Erinnerungen, das Erkennen von Zusammenhängen und Wahrnehmen von Implikationen. Was also macht es zu einem lohnenden Unterfangen, sich einer Thematik wie beispielsweise einem Schüleraustausch zunächst ganz bewußt und ausdrücklich über diese subjektive Schiene zu nähern? Mit einem Schüleraustausch kommt auf die Lernenden ein "Ernstfall" zu, auf den der Fremdsprachenunterricht vorbereitet und hinarbeitet: die Begegnung mit den "fremden" SchülerInnen aus einem Land der Zielsprache. Subjektive Theorien fokussieren auf das Thema Schüleraustausch, sind dabei aber nicht losgelöst von Lebens- und Lernerfahrungen in anderen Kontexten. Was man beispielsweise von anderen "nur gehört" hat, was gerade in den Medien aktuell ist, kann Eingang in die subjektive Theorie finden und hat dort seinen legitimen Platz als Argumentationshilfe oder zur Begründung einer Einstellung. Es kommen ausschließlich Aspekte zur Sprache, die persönlich relevant sind und damit in einem individuellen Sinnzusammenhang stehen. Wissen und Erfahrungen werden in subjektiven Theorien strukturiert und bewertet. In der direkten Kommunikationssituation, in der eine subjektive Theorie entwickelt wird, muß sie zunächst für jemand anders nachvollziehbar werden. Damit geht aber immer auch ein Bewußtmachungsprozeß—eben eine Art Dialog mit sich selbst—einher, der sich oft in dem verwunderten Satz "Da hab' ich noch nie so richtig drüber nachgedacht" niederschlägt, was aber impliziert, daß das als durchaus lohnend empfunden wird. Subjektive Theorien zwingen nämlich in der Tat zum kohärenten Nachdenken und zu Äußerungen, die über eine bloße Meinungsäußerung hinausgehen, so daß sich Zusammenhänge offenbaren, die man vorher in der Deutlichkeit vielleicht gar nicht gesehen hat: gerade in der Retrospektive wird deutlich, wie Ereignisse sequentialisiert und zusammengefaßt werden, welchen subjektiven Stellenwert sie besitzen und welchen Orientierungswert sie für künftiges Handeln bieten." (Wiedemann 1896, S. 35)

Die Didaktisierung eines forschungsmethodischen Verfahrens ist zweifellos eine Gratwanderung. Es gilt ein Vorgehen zu finden, das die Komplexität nicht von vornherein soweit reduziert, daß die Ergebnisse nahezu wertlos werden, andererseits aber den Aufwand in einem bewältigbaren Rahmen hält. Subjektive Theorien werden in einer Unterrichtssituationen sicher nicht wie im Forschungsinterview in langen Einzelgesprächen durch den/die LehrerIn erhoben, transkribiert und ausgewertet werden können. Der Gesprächsleitfaden, der im Forschungskontext so offen wie möglich sein sollte, wird eher in Form eines diskreten Fragen- und Punktekatalogs vorgelegt werden müssen, so daß die

SchülerInnen in die Lage versetzt werden, daran relativ selbständig—etwa paarweise—zu arbeiten und ihre jeweilige subjektive Theorie zu entwickeln. Auch auf eine aufwendige datengenerierte Kategorienbildung, wie sie im qualitativen Forschungsprozeß wünschenswert ist, wird man verzichten müssen. Vorstellbar ist jedoch, ein Kategoriensystem vorzugeben, in das die SchülerInnen ihre persönlichen Aussagen strukturierend einordnen können. An dieser Schnittstelle werden Antworten auf konkrete Fragen beispielsweise nach Auslandsaufenthalten, Kontakten zu anderssprachigen MitschülerInnen etc., Vorlieben und Abneigungen, Sympathien und Antipathien, Erfahrungswerte und Vermutungen auf eine abstraktere Ebene gehoben und machen es damit möglich, für die eigenen Ausführungen wie für die der anderen den gleichen Maßstab anzulegen. Die Gültigkeit, die jede/r SchülerIn für die eigene Sichtweise als selbstverständlich annimmt, wird in diesem Moment auch von den anderen eingefordert. Die Transferleistung, die darüber hinaus ansteht, liegt in der Verallgemeinerung dieser Beobachtung, in der Sensibilisierung für die Tatsache, daß in jeder Situation das eigene Vorverständnis durch das Vorverständnis des Gegenübers herausgefordert werden kann.⁵

Im Hinblick auf Fremdverstehen bewirken subjektive Theorien somit keinen Zuwachs auf der inhaltlichen/Wissensebene. Indem sie ausschließlich aus dem persönlichen Erfahrungsschatz schöpfen, können sie nicht auf die Erweiterung des Wissens ausgerichtet sein. Der entscheidende Schritt jedoch, den subjektive Theorien bewirken können, besteht darin durch die Vergegenwärtigung von Erfahrungen, Einstellungen, Gewohnheiten und Bezügen im weitesten Sinne ein explizites Bewußtsein zu wecken für das eigene Denksystem und für die Existenz und Gültigkeit der Weltsicht anderer.

-8-

ANMERKUNGEN

1. Vgl. die zusammenfassende Darstellung dieser unterschiedlichen Positionen in Bredella 1993, Bredella und Christ 1995, S. 9ff. sowie Christ in diesem Heft. [Zurück zum Text](#)
2. Das Zitat stammt aus den Interviews, die ich im Rahmen einer Erhebung subjektiver Theorien zum Fremdsprachenlernen durchgeführt habe; vgl. Kallenbach 1996. [Zurück zum Text](#)
3. Die Literatur zum Thema "subjektive Theorien" ist insbesondere in der psychologischen und pädagogischen Forschung inzwischen sehr umfangreich und von einer großen thematischen Vielfalt gekennzeichnet, die Vorstellungen über Arbeit und Freizeit, Krankheitsbilder, Geschlechterrollen, Berufsbilder, Bewegungskonzepte, Vorstellungen von Alter, Liebe, Streß, Vertrauen, Umgang mit Aggression und AIDS u.v.m. umfaßt. Grundlegend dazu Groeben und Scheele 1977, Groeben et al. 1988; einen zusammenfassenden Überblick findet man in Flick 1989, Grotjahn 1991, Kallenbach 1996. [Zurück zum Text](#)
4. Die zugrunde gelegten Kriterien basieren auf Furnham 1988, S. 3ff., der sie zur Beschreibung von *lay theories* (Laientheorien) heranzieht. Das Kriterium der affektiven Färbung subjektiver Theorien taucht nicht explizit bei Furnham auf, ist für mich jedoch ein

wesentliches Merkmal. [Zurück zum Text](#)

5. Die Frage der Didaktisierung subjektiver Theorien habe ich in meiner Dissertation ausführlicher behandelt und zur Thematik Fremdsprachenlernen" einen Fragenkatalog und ein Kategoriensystem vorgestellt; vgl. Kallenbach 1996. [Zurück zum Text](#)

Copyright © 1996 *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*

-9-

LITERATURVERZEICHNIS

Bergold, Jarg B. & Flick, Uwe. (1987a). Die Sicht des Subjekts verstehen: Eine Einleitung und Standortbestimmung. In Jarg B. Bergold & Uwe Flick. (Hrsg.), *Ein-Sichten: Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung* (1-18). Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.

Bredella, Lothar. (1993). Ist das Verstehen fremder Kulturen wünschenswert? In Lothar Bredella & Herbert Christ. (Hrsg.), *Zugänge zum Fremden* (11-36). Gießen: Ferber'sche Universitätsbuchhandlung.

Bredella, Lothar & Christ, Herbert. (1995). Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In Lothar Bredella & Herbert Christ. (Hrsg.), *Didaktik des Fremdverstehens* (8-19). Tübingen: Narr (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

Christ, Herbert. (1994). Fremdverstehen als Bedingung der Möglichkeit interkulturellen Lernens. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm. (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

Flick, Uwe. (1989). *Vertrauen, Verwalten, Einweisen*. Subjektive Vertrauentheorien in sozialpsychiatrischer Beratung. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

Furnham, Adrian F. (1988). *Lay Theories*. Everyday Understanding of Problems in the Social Sciences. Oxford u.a.: Pergamon Press (= International Series in Experimental Social Psychology, Bd. 17).

Groebe, Norbert & Scheele, Brigitte. (1977). *Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts*. Paradigmawechsel vom behavioralen zum epistemologischen Menschenbild. Darmstadt: Steinkopff.

Groebe, Norbert, Wahl, Diethelm, Schlee, Jörg & Scheele, Brigitte. (1988). *Forschungsprogramm Subjektive Theorien*. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke.

Grotjahn, Rüdiger. (1991). *The Research Programme Subjective Theories. A New Approach*

in Second Language Research. In *Studies in Second Language Acquisition* 13, 187-214.

-10-

Kallenbach, Christiane. (1995). Das Konzept der subjektiven Theorien aus fremdsprachendidaktischer Sicht. In Lothar Bredella & Herbert Christ. (Hrsg.), *Didaktik des Fremdverstehens* (81-96). Tübingen: Narr (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

Kallenbach, Christiane. (1996). *Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Narr (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

Königs, Frank G. (1983). *Normenaspekte im Fremdsprachenunterricht*. Ein konzeptorientierter Beitrag zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr (= Tübinger Beiträge zur Linguistik, Bd. 222).

Mandler, George. (1975). *Mind and Emotion*. New York u.a.: John Wiley.

Schinschke, Andrea. (1995b). *Literarische Texte im interkulturellen Lernprozeß*. Zur Verbindung von Literatur und Landeskunde im Fremdsprachenunterricht Französisch. Tübingen: Narr (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

Thommen, Beat. (1985). *Alltagspsychologie von Lehrern über verhaltensauffällige Schüler*. Bern/ Stuttgart/ Toronto: Hans Huber.

Copyright © 1996 *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*

Kallenbach, Christiane. (1996). Fremdverstehen - aber wie? Ein Verfahren zur Anbahnung von Fremdverstehen.

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 1(3), 10 pp.

Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_3/beitrag/kallenba.htm

[Zurück zur [Leitseite](#) der Nummer im Archiv]